

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BEM-ESTAR E AMBIENTE ESCOLAR EM ALUNOS  
DO ENSINO PROFISSIONAL**

**Ana Beatriz Rodrigues Pinto**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2018**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BEM-ESTAR E AMBIENTE ESCOLAR EM ALUNOS  
DO ENSINO PROFISSIONAL**

**Ana Beatriz Rodrigues Pinto**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2018**

# Índice

Índice de Tabelas .....	5
Agradecimentos .....	6
Resumo.....	7
Abstract .....	8
Introdução .....	8
Capítulo I.....	12
Qualidades psicométricas da Escala de Avaliação do Ambiente Escolar (EAAE) ..	13
Resumo.....	14
Abstract .....	15
Introdução .....	16
Método .....	18
Participantes .....	18
Instrumentos de Medida .....	18
Procedimentos .....	19
Resultados .....	19
Análise fatorial dos resultados dos itens .....	19
Precisão .....	22
Distribuição dos resultados .....	22
Diferenças entre grupos.....	23
Discussão .....	24
Limitações .....	25
Conclusões.....	25
Capítulo II .....	27
Bem-estar subjetivo em Alunos das Escolas Profissionais .....	28
Resumo.....	29
Introdução .....	31
Ensino Profissional.....	31
Bem-estar.....	32
Método .....	35
Participantes .....	35
Instrumentos de Medida .....	35
Procedimentos .....	37
Resultados .....	37

Regressão múltipla linear .....	37
Diferenças entre grupos .....	38
Discussão .....	38
Limitações .....	41
Conclusões .....	41
Orientações futuras .....	42
Capítulo III .....	43
Discussão .....	44
Limitações e direções futuras .....	46
Conclusões .....	46
Referências .....	48
Anexos .....	58
Anexo 1 – Escala de Avaliação do Ambiente Escolar .....	59
Anexo 2 – Resumo da comunicação em póster proposta para o 10º congresso AIDAP/AIDEP: Diagnóstico e avaliação psicológica .....	61
Anexo 3 – Escala de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Profissional .....	62

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Sumário dos resultados da análise fatorial exploratória da escala de avaliação do ambiente escolar após rotação varimax. Saturações superiores $\alpha=.40$ .....	22
Tabela 2 - Estatísticas descritivas e correlações das subescalas.....	24
Tabela 3 - Síntese do modelo de regressão múltipla para o bem-estar .....	38

## **Agradecimentos**

Perguntam-nos muitas vezes o que queremos ser quando formos grandes, eu quis ser militar, GNR, professora, criminologista e física nuclear. No final percebi que queria ajudar os outros a perceber que, as repostas que procuravam, já estavam dentro de si.

Agradeço à minha família, que me permitiu sonhar, dando-me liberdade para ser aquilo que mais me realizasse. Mostrando-me que não há apenas uma verdade absoluta, mas que cada um deve procurar encontrar as suas próprias ferramentas e respostas. Desculpem se nos últimos anos não estive tão presente. Vocês estiveram sempre comigo.

Aos professores da família, pelas vossas batalhas diárias que foram o motivo de psicologia da educação e orientação ter sido a minha 5ª opção, acabando por descobrir que os desafios que mais tememos por vezes são aqueles que mais nos fazem avançar.

Obrigada a uma escola profissional muito especial, aos professores e alunos que ainda me viram rabiscar as primeiras letras e números e aos que me recebem ainda hoje de braços abertos sempre como se fosse da família. As vossas histórias de perseverança e constante luta por uma escola de portas abertas, sem preconceitos e que procura chegar a cada aluno, são para mim uma inspiração.

Aos meus Professores e Educadores, mais ou menos formais, que foram sendo modelos para mim e que me foram acertando o passo, acreditando sempre que eu podia ir mais longe, muitas vezes à custa de uma mão cheia de cabelos brancos.

Um agradecimento especial à Professora Odília Teixeira por ter acreditado em mim, mesmo quando eu própria já há muito que tinha perdido a fé nas minhas capacidades. Obrigada pela sua paciência, conhecimentos e disponibilidade. Por ter sido incansável ao longo deste tempo.

Um agradecimento especial às minhas críticas e críticos nas sombras, porque sem vocês este trabalho ainda estava no enquadramento teórico. Em especial ao Dado e à Tia Vera.

Obrigada àqueles que contribuíram para a pessoa que sou hoje e que não podem estar por cá: Avós Manuel, Joaquina, Mário e Maria; Tia Bé e Ti Rosa; Padre Luís. Onde quer que estejam sei que estarão a sorrir neste momento.

Aos meus amigos e conhecidos que não puderam optar por seguir os seus sonhos porque a sociedade ainda tem demasiados preconceitos relativamente aos diversos percursos escolares, quer seja no ensino secundário, ou no ensino superior, esta monografia é para vós.

## Resumo

Numa perspectiva sociocognitiva, a presente investigação analisa o bem-estar subjetivo considerando variáveis pessoais, de carreira e de suporte social e académico, numa amostra 296 estudantes de seis escolas de três regiões do país, sendo 56.6% rapazes. Foram utilizadas as escalas de Autoeficácia Geral, Desenvolvimento e Bem-estar, de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Profissional e de Avaliação do Ambiente Escolar (EAAE). O primeiro artigo inclui os dados relativos à EAAE, que foi desenvolvida para esta investigação. Os dados mostram uma estrutura de cinco fatores, extraídos em componentes principais com rotação *varimax*, que correspondem às dimensões teóricas Coesão de Turma, Coesão de Escola, Relação com Professores, Cooperação com Professores e Perceção Negativa do Ambiente Escolar. Os resultados sugerem as qualidades psicométricas positivas da medida e apontam para as suas potencialidades na intervenção e investigação, sobre fatores que caracterizam os ambientes psicopedagógicos e relacionais das escolas profissionais. No segundo capítulo foi analisado o bem-estar dos alunos, sendo o modelo de regressão múltipla linear, por *stepwise*, significativo ( $R^2 = 0,32$ ,  $F(7,22) = 16,13$ ,  $p = ,001$ ), e encontrando-se como fatores explicativos do bem-estar a autoeficácia geral, congruência com o curso, cooperação com professores, prestígio e empregabilidade, projetos de carreira e estereótipos associados ao ensino profissional (pela negativa). O terceiro capítulo inclui a discussão dos dados, nomeadamente as implicações para a intervenção nas escolas profissionais, que devem contemplar aspetos de natureza vocacional, o ambiente escolar e social e que podem ser desenvolvidas junto dos alunos, dos professores e da sociedade em geral.

**Palavras chave:** escolas profissionais; ambiente escolar; bem-estar; estereótipos.

## **Abstract**

From a socio-cognitive perspective, the present research analyses subjective well-being considering both the personal, the career and the social support variables, in a sample of 296 students from six schools from three different geographical areas, in which 56.6% of the students were boys. The General Self-Efficacy Scale, the Development and Wellbeing, the Identification with School Scale, and the School Environment Evaluation Scale (EAAE) were used. The first article includes the data from EAAE, which was developed for this research. The data show a five factors structure, extracted in main components, with *varimax* rotation. Corresponding to the Class Cohesion, School Cohesion, Relationship with the Teachers, Cooperation with the Teachers, and Negative Perception of the school's environment theoretical dimensions. The results suggest the psychometric qualities of the measure, pointing towards its potential for intervention and research on the factors that characterize the professional schools psych pedagogical and relational environments, aiming stereotypes relating to vocational education. In the 2<sup>nd</sup> chapter, the multiple regression model for well-being, by *stepwise*, is significative ( $R^2 = 0,32$ ,  $F(7,22) = 16,13$ ,  $p = ,001$ ), with wellbeing being explained by the general self-efficacy, class cohesion, identification with the school and study area, prestige and employment, relationship and cooperation with the teachers, and the stereotypes associated with professional schools. The 3<sup>rd</sup> chapter includes the data discussion, namely the implications for intervention in professional schools, which should include aspects of vocational nature, the scholar and social environment, and should be developed with the students, teachers and general society.

**Key Words:** professional schools; school environment; wellbeing; stereotypes



## Introdução

O ensino profissional surge como forma de dar resposta fatores sociais, nomeadamente a carência de mão de obra especializada, a falta de preparação dos alunos do curso geral para o mercado de trabalho, o desemprego dos jovens e as dificuldades de acesso ao ensino superior (Azevedo, 2009; Azevedo, 2010). As escolas profissionais encontram-se, assim, focadas em proporcionar uma formação integral aos alunos preparando-os, simultaneamente, para a sua inserção no mercado de trabalho (Costa, 2010). A formação destes alunos inclui, por isso, componentes socioculturais, científicas e técnicas, sendo estas complementadas pelo estágio em contexto empresarial (Costa, 2010), que reforça a formação base e ambienta os jovens ao mundo do trabalho. O estágio representa um espaço de aquisição de capacidades técnicas e relacionais (Madeira, 2006), facilitando a entrada no mercado de trabalho pelas sinergias criadas entre escolas e empresas, levando as escolas a um esforço contínuo a abrirem-se ao exterior (Costa, 2010). A parceria entre escolas e empresas é também o barómetro da qualidade da escola, pois não existindo qualquer contrapartida financeira nesta parceria, a grande vantagem de se ser parceiro na formação destes jovens reside na qualidade que eles trazem para a empresa caso esta os decida contratar no fim do seu percurso escolar (Costa, 2010; Madeira, 2006).

Face a uma sociedade em constante mudança que a cada instante coloca novos obstáculos e desafios, fazendo constantemente procurar novos meios para os superar, não é possível tomar como adquirido aquilo que já sabemos. Nesta constante necessidade de atualização, a educação e formação são ferramentas chave na resposta ao constante *upgrade* necessário ao desenvolvimento e progressão, quer seja social, pessoal ou de carreira. As escolas assumem por isso um papel chave enquanto local privilegiado de aquisição de tais ferramentas.

Na sequência da discrepância de resultados verificada entre cursos profissionais e cursos científico-humanísticos, relativamente ao número de alunos que concluíam com sucesso o ensino secundário dentro dos três anos previstos pelo ciclo de formação (Azevedo, 2003), surge a necessidade de procurar compreender quais os fatores responsáveis pelos resultados encontrados. Neste sentido, partindo dos fatores encontrados por Azevedo e Vieira (2008) e sugeridos por outros autores (Costa, 2010; Azevedo, 2000; Madeira, 2006), procura-se identificar os fatores que afetam o bem-estar e o sucesso destes alunos e de que forma o faziam.

Existem ainda grandes reservas na sociedade portuguesa relativamente a este percurso de ensino. Segundo Azevedo (2000), o ensino profissional em Portugal está estigmatizado. Os empregadores valorizam as mais altas credenciais escolares; os diplomas profissionais detêm um escasso valor no mercado de emprego e dão acesso aos empregos com menor prestígio e menor remuneração; o ensino profissional, ao reunir um escasso prestígio social, conduz a uma fraca e desencantada procura social. Sendo ainda tido como uma alternativa para alunos que não se enquadram no sistema de ensino dito regular (Madeira, 2006). Procura-se também, por isso, compreender o impacto dos estereótipos no sentimento de bem-estar e no desenvolvimento dos alunos do ensino profissional.

Apesar de frequentemente tido como o parente pobre da educação portuguesa, o ensino profissional parece ser um contexto que obriga a uma grande flexibilidade, atualização e constante evolução, quer por parte de alunos, quer por parte de professores. Quer seja pela sua organização modular (Azevedo & Vieira, 2008), quer seja por obrigar a que alguns alunos se desloquem da sua zona de residência pela especificidade do percurso formativo que escolhem, ou por obrigar professores a gerir novos programas, uma vez que, além dos programas próprios de cada disciplina do ensino profissional e do facto de mesmo as disciplinas mais teóricas não serem transversais a todos os cursos, existe ainda a necessidade de adaptar a forma de transmitir os conteúdos curriculares a áreas profissionais tão diferenciadas (Costa, 2010). Por outro lado, temos também a necessidade constante de autoformação, a heterogeneidade de alunos e de percursos escolares e pessoais de cada um, bem como a necessidade de articular o trabalho com outros professores e até mesmo com empresas (Costa, 2010). Estes fatores obrigam os professores do ensino profissional façam uma reflexão sistemática sobre a formação formal e não formal e sobre o lugar e o papel do professor entre a escola e o mundo do trabalho (Costa, 2010).

Para refletir sobre estas problemáticas partimos de uma abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1986), pois, como é possível compreender pela literatura apresentada, o sujeito não se desenvolve de forma isolada, perspetiva-se a pessoa como um todo em desenvolvimento, em que intervêm vários sistemas e respetivo funcionamento (Bronfenbrenner, 1986).

Por outro lado, a perspetiva sociocognitiva de Bandura (1993) perspetiva o desenvolvimento num sistema triádico entre os fatores pessoais, o comportamento e o contexto. Segundo esta perspetiva, o self influencia a seleção e construção dos ambientes,

sendo o impacto destes nas motivações das pessoas, afetos, ações é fortemente mediado pelos processos do self, eles dão significado e valência aos eventos externos (Bandura, 1993). Desta forma, as pessoas conseguem formar previsões sobre o que acontecerá no desempenho de determinada tarefa (expectativas de resultado) e sobre a capacidade para a desempenhar (autoeficácia) (Bandura, 1993). O self influencia, por isso, o processo causal, pelo qual as pessoas fazem atribuições causais para o seu próprio funcionamento, através de mecanismos de agenciamento pessoal (Bandura, 1993). As crenças de autoeficácia têm, assim, efeito nos processos cognitivos de diversas formas, entre as quais, na formulação de objetivos, sendo os objetivos mais ambiciosos, quanto o são elevadas as crenças de autoeficácia (Bandura, 1993). Neste sentido, a teoria sociocognitiva da carreira (SCCT) fornece um contributo relevante à análise, pois considera, na carreira, tanto fatores experienciais, quanto cognitivos, emocionais e ambientais (Lent, Brown, & Hackett, 2002).

Atendendo às abordagens teóricas escolhidas e ao facto de se perspetivar um desenvolvimento de carreira ao longo da vida, este trabalho fundamenta-se no modelo de bem-estar proposto por Lent e Brown (2006) para os domínios académico e profissional, fazendo a ponte entre a Psicologia Positiva (Seligman, 2011) e a Psicologia de Desenvolvimento da Carreira (e.g., Lent & Brown, 2017). Este modelo considera como fatores chave para as adaptações ao longo da carreira, as emoções positivas, o suporte social e o agenciamento pessoal, entre outros. Na análise do bem-estar, optou-se por uma visão do bem-estar subjetivo, considerando assim a vertente do bem-estar mais ligada aos aspetos psicossociais, de felicidade e satisfação e às condições de vida (Deci & Ryan, 2009)

Na revisão de literatura realizada não se encontravam escalas que avaliassem as variáveis específicas do contexto das escolas profissionais, como a adaptação e ajustamento e o ambiente escolar das escolas profissionais. Procedeu-se, por isso, à criação de dois instrumentos de medida para esse efeito, partindo de variáveis identificadas na literatura nacional e internacional e de questionários anteriores. Assim, foi elaborada a Escala de Autoavaliação do Ambiente Escolar (EAAE), já apresentada em formato de comunicação - poster no II Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação Mobilidade e Emprego, que teve lugar na Universidade do Minho, estando também submetida para publicação no livro de atas deste mesmo seminário. A EAAE (Anexo 1) pretende avaliar fatores de suporte em ambiente

escolar, ao nível dos pares, professores e escola. A Escala foi elaborada a partir dos trabalhos de Roberts, Hom e Battistich (1995) e de Wang e Holcombe (2010).

A Escala de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Profissional (EAAEP) foi construída com base em questionários anteriores sobre transição e adaptação no ensino superior (e.g., Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Teixeira & Costa, 2017), mas tendo em especial foco as especificidades dos alunos do ensino profissional, entre os quais os estereótipos associados a esta via de ensino. O estudo psicométrico para esta escala foi recentemente proposto para comunicação no 10º congresso AIDAP/AIDEP: Diagnóstico e avaliação psicológica e cujo resumo pode ser encontrado em anexo (Anexo 2).

Encontra-se também proposto para publicação no livro de atas do II Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação Mobilidade e Emprego o segundo artigo apresentado neste trabalho, sendo o fruto da comunicação oral realizada no mesmo seminário, sobre os fatores que influenciam o bem-estar em alunos do ensino profissional.

A estrutura desta monografia encontra-se dividida em dois artigos, sendo o primeiro referente às qualidades psicométricas da EAAE e o segundo referente aos fatores que influenciam o bem-estar em alunos do ensino profissional. Estes artigos correspondem às comunicações realizadas no II Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação Mobilidade e Emprego.

O presente trabalho apresenta-se assim organizado em três capítulos. No primeiro capítulo são analisados e discutidas as qualidades psicométricas da EAAE. O Segundo inclui o artigo no qual se analisam e discutem os fatores que explicam o bem-estar dos alunos das escolas profissionais. No terceiro capítulo encontra-se a discussão geral do trabalho, tecendo-se algumas breves conclusões gerais sobre o mesmo, designadamente nas implicações teóricas e práticas.

Em anexo é encontram-se os instrumentos de medida criados para este trabalho, bem como o resumo da comunicação proposta para o no 10º congresso AIDAP/AIDEP: Diagnóstico e avaliação psicológica.

# Capítulo I

**Qualidades psicométricas da Escala de Avaliação do Ambiente Escolar  
(EAAE)**

**Ana Beatriz Pinto, Maria Odília Teixeira**

abrp@campus.ul.pt, moteixeira@psicologia.ulisboa.pt

*1. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa*

## Resumo

Analisa-se as qualidades psicométricas da primeira versão da EAAE, que foi desenvolvida para avaliar fatores de suporte social e emocional em ambiente acadêmico, relacionados com o bem-estar, desempenho e sucesso escolar. A amostra é constituída por 296 estudantes do 10º (13.9%), 11º (55.7%) e 12º (30.4%) ano, em seis escolas de diferentes regiões do país, sendo 56.6% rapazes, que responderam também à Escala de Desenvolvimento e Bem-estar e um Questionário de dados demográficos. Nos indicadores de validade, destacam-se nos resultados dos itens uma estrutura de cinco fatores, que foram extraídos em componentes principais com rotação *varimax*. Estes fatores correspondem às dimensões teóricas Coesão de Turma, Coesão de Escola, Relação com Professores, Cooperação com Professores e Percepção Negativa do Ambiente Escolar. Nos resultados das cinco subescalas destacam-se ainda os indicadores de sensibilidade da medida às diferenças individuais, os coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0.80, correlações superiores a 0.30 entre os resultados de Coesão Turma, Coesão Escola, Relação com Professores e os de Bem-Estar, e diferenças entre médias de acordo com o género e idade. O conjunto dos dados sugere qualidades positivas da medida e aponta para as potencialidades da EAAE como recurso de intervenção e investigação sobre fatores que caracterizam a especificidade dos ambientes psicopedagógicos e relacionais, nomeadamente das escolas profissionais.

**Palavras-chave:** ensino profissional; precisão; suporte; validade.

### **Abstract**

This study analyses the psychometric qualities of EAAE's first version, which was developed to evaluate the quality of the relational environment in professional schools. The sample is composed of 296 students from the 10<sup>th</sup> (13.9%), 11<sup>th</sup> (55.7%) e 12<sup>th</sup> (30.4%) grades, in six school from different regions of the country, 56.6% of whom were boys. In the validity indicators, a structure of five factors stands out, extracted in principal components, with *direct oblimin* rotation. These factors correspond to the theoretical dimensions: Class Cohesion, School Cohesion, Relationship with the Teachers, Cooperation with the Teachers, and Negative Perception of the school's environment. In the five scales, results distribution suggests measure's sensitivity to individual differences, Cronbach alphas are superior to .85, showing the measure's good internal consistency. The results suggest the measure's good metrological qualities, although changes to some items content and instrument perfecting are predicted. This instrument has potentialities as a resource to be used in career educational intervention with professional school's students, and in research about factors that characterize the specificity of the psycho-pedagogic environments of professional school's students.

**Keywords:** professional schools; school environment; wellbeing; cohesion.



## **Introdução**

Numa abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1986) e sociocognitiva do sucesso acadêmico (Bandura, 1993), o contexto socio relacional do ambiente escolar é um dos fatores responsáveis pelo desempenho, motivação e bem-estar dos estudantes. Estas relações são equacionadas numa perspectiva multidimensional e interativa de causalidade triádica entre pessoa, situação e comportamento (Bandura, 1986; 1993; Lent, Brown, & Hackett, 2002). A literatura (e.g., Samdal, Wold, & Bronis, 1999; Wang & Dishion, 2012) tem mostrado que as questões de natureza sócio relacional na escola têm uma natureza dinâmica e são posicionados ao nível dos pares, dos professores e da organização da própria escola. Na perspectiva dos estudantes, a sala de aula é um ambiente em que aprendizagem corresponde a um conjunto de atividades sociais (Hofman, Adriaan Hofman, & Guldemon, 1999). Neste sentido, a literatura internacional (Wang & Dishion, 2012; Wang & Holcombe, 2010) tem remetido o conceito de escola como comunidade, em que são dimensões críticas o suporte acadêmico, o apoio acadêmico e social dos professores, o apoio e coesão entre pares. Azevedo (2003) aponta a necessidade de compreender estes fatores na análise das disparidades observadas no sucesso dos alunos de diferentes cursos do ensino secundário, nomeadamente nos cursos de natureza geral e profissional. Num estudo qualitativo com professores, alunos, diretores e diretores de curso de três escolas profissionais, Azevedo e Vieira (2008) verificaram que o Clima/Dimensão Relacional, o Desempenho de papéis (professores e alunos) e a Organização Curricular são variáveis com significado no rendimento dos estudantes das escolas profissionais.

A investigação também tem realçado a importância do suporte dos professores para os sentimentos de satisfação com a vida e bem-estar socio-emocional dos alunos (Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrøm, 2003; Suldo, et al., 2008; Suldo, et al., 2009). Os dados também têm demonstrado a influência da interação professor-aluno na sala de aula no sucesso escolar (Hofman, Adriaan Hofman, & Guldemon, 1999), sendo de notar o papel das expectativas veiculadas, das crenças e da relação na transferência de conhecimento (Hofman, Adriaan Hofman, & Guldemon, 1999). Em crianças, por exemplo, a percepções das expectativas dos professores influencia o autoconceito nas dimensões das competências, interesses e preferências escolares (Laranjeira & Teixeira, 2016).

Torna-se assim pertinente averiguar os componentes dos fatores relacionais relacionados com o sucesso acadêmico e obter medidas que possam operacionalizar essas

mesmas variáveis, que em Portugal não foram encontradas na literatura consultada. Contudo, na literatura internacional, o questionário de Roberts, Hom e Battistich (1995) focaliza a avaliação da percepção dos alunos e dos professores sobre o funcionamento da escola como comunidade. Também uma outra medida de Wang e Holcombe (2010) salienta a percepção dos adolescentes sobre a relação entre ambiente, envolvimento e sucesso escolares. De acordo com estes autores, os ambientes de aprendizagem mais competitivos diminuem a participação, o sentimento de pertença e o valor atribuído à escola, conduzindo também a baixos níveis de sucesso académico; o foco na comparação e na competição tende a ter um efeito negativo nos estudantes, tanto ao nível comportamental como emocional (Wang & Holcombe, 2010). O próprio conceito de comunidade, seja mais global ou mais específico, é definido a partir dos elementos de pertença, influência, reforço e ligação emocional partilhada (McMillan & Chavis, 1986). De modo resumido, a pertença corresponde ao sentimento de fazer parte de um grupo em que se partilham sentimentos de relacionamento pessoal, a influência ao sentimento de importância do grupo para os seus membros, o reforço à satisfação de necessidades e a ligação emocional partilhada aos compromissos, às crenças que os membros do grupo partilham em experiências, história, locais e tempos comuns (McMillan & Chavis, 1986).

Apesar de no contexto português não terem sido encontradas medidas que avaliem as dimensões relacionais e a percepção dos alunos da sua própria escola, há dados empíricos que apoiam o significado do suporte social e emocional da comunidade escolar, quer sejam pares ou professores (Teixeira & Ferreira, in press; Almeida & Teixeira, in press). De uma forma mais geral, outros estudos focam o peso dos fatores sociais e emocionais, quer ao nível de fatores de personalidade quer de suporte ambiental, nos sentimentos de bem-estar (Almeida, 2017; Suldo, et al., 2009; Teixeira & Costa, 2017). Alguns estudos apontam ainda a influência dos fatores sociais e culturais na percepção dos alunos face ao comportamento dos professores, em que estudantes de diferentes meios sociais expressam diferentes percepções dos seus professores (Alder, 2002; Suldo, et al., 2009).

Com base na literatura, este estudo tem como objetivo analisar as propriedades psicométricas de uma medida elaborada para avaliar as componentes do suporte na comunidade académica, considerando pares, professores e a própria escola como comunidade, sendo incluídas ainda como variáveis critério o sexo, a idade e o bem-estar.

## Método

### Participantes

A amostra inclui 296 estudantes de seis escolas profissionais, com cursos nas áreas de Hotelaria e Turismo (16.9%), Comunicação, Imagem e Som (26.6%), Atividades Agrícolas e Agroalimentares (27.6%), Eletricidade, Energia e Eletrónica (13.1%), Tecnologias da Saúde (10%), Mecânica (11%), Comércio e Administração (4.5%), Informática (5.9%) e Serviços de Apoio Social (4.5%). As escolas localizavam-se nos distritos de Lisboa (5.9%), Leiria (38.6), Portalegre (39.6) e Setúbal (15.9). Os estudantes frequentavam os 10º (13,9%), 11º (55,7%) e 12º (30,4%) anos e tinham idades compreendidas entre os 15 e os 22 ( $M=17.91$ ,  $DP=1.34$ ); 56.4% eram do sexo masculino. Para efeitos de análise de resultados a idade foi organizada em três grupos, reunindo os alunos com 15 e 16 anos (13%), com 17 e 18 anos (56%) e 19 e 21 anos (30%).

### Instrumentos de Medida

**Escala de autoavaliação do ambiente escolar (EAAE).** O questionário tem como propósito avaliar fatores de suporte em ambiente escolar, ao nível dos pares, professores e escola. A Escala foi elaborada por Pinto e teixeira (in press), com base nos trabalhos de Roberts, Hom e Battistich (1995), de onde foram retirados itens que pertencem aos fatores de *colaboração* (e.g., os alunos da minha turma ajudam-se uns aos outros a aprender), *ajuda e proximidade* (e.g., os alunos desta escola preocupam-se uns com os outros), *influência dos estudantes* (e.g., na minha turma os alunos podem ajudar a planear os trabalhos) e *relações interpessoais positivas* (e.g., a minha escola é como uma família). A elaboração do questionário contou ainda com a influencia dos trabalhos de Wang e Holcombe (2010) de onde se selecionaram itens que avaliam as componentes de *suporte e autonomia* (e.g., os alunos decidem frequentemente o lugar onde se sentam) e *suporte social do professor* (e.g., conto frequentemente com a ajuda dos professores quando tenho um problema pessoal ou social). Depois da tradução dos conteúdos por duas investigadores com formação em Psicologia, a respetiva tradução foi revista por um profissional bilingue. Esta primeira versão da Escala, em estudo, conta com 36 itens de resposta em formato de 34 itens com resposta em escala Likert de 5 pontos.

**Escala de desenvolvimento e bem-estar.** É um instrumento de autorrelato construída por Diener e Ryan (2009) para avaliar o construto global de bem-estar. A escala é constituída por 8 itens, em forma de afirmação, numa escala de Likert de 7 pontos (1 – Discordo fortemente a 7 – Concordo fortemente). Os itens incluem aspetos do

funcionamento positivo como relações interpessoais, sentimentos de competência, significado e propósito na vida (Diener & Ryan, 2009). Em diferentes amostras, os estudos têm vindo a confirmar a validade e precisão da medida, nomeadamente a natureza unifatorial e a consistência interna, com coeficientes alfa à volta de .87, .88 (Diener et al., 2009; Almeida & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017).

**Questionário de dados pessoais.** Foi ainda elaborado um questionário de dados pessoais que inclui as variáveis sexo, idade, curso e escola.

## **Procedimentos**

**Deontológicos.** O projeto foi aprovado pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em que se seguiu o pedido de colaboração aos Órgãos de Gestão das escolas e a entrega do consentimento informado aos alunos com mais de 18 anos, sendo-lhes explicado o objetivo geral do estudo. O consentimento informado foi enviado aos pais-encarregados de educação no caso dos alunos menores de idade. A participação foi voluntária e as respostas anónimas.

**Observação dos dados.** As aplicações foram coletivas, em sala de aula.

**Análise de dados.** As análises estatísticas foram realizadas com software SPSS versão 25.0 (IBM Corp., 2017). Com propósito de analisar a estrutura interna dos dados, procedeu-se à análise em componentes principais, com rotação *varimax*, efetuando-se ainda análises relativas à homogeneidade dos fatores-escalas pelo coeficiente alfa de Cronbach. No âmbito da estatística inferencial analisaram-se as distribuições dos resultados, a variabilidade dos resultados segundo as variáveis independentes sexo, idade e escola, e ainda as correlações da escala EAAE com a Escala Desenvolvimento e Bem-estar.

## **Resultados**

### **Análise fatorial dos resultados dos itens**

Procedeu-se à análise fatorial exploratória, em componentes principais, com imposição do número de fatores, com base no método da escarpa. O coeficiente KMO = .92 e o teste de esfericidade de Bartlett  $\chi^2(630) = 6601.95$ ,  $p < .001$  indicam respetivamente adequabilidade da amostra aos dados e magnitude das correlações entre os itens para procedimentos fatoriais (Field, 2013). A matriz das componentes foi rotada por *varimax*. Na análise exploratória, o item 30 foi removido por não apresentar suficiente saturação em nenhum dos fatores e pelo valor da comunalidade se situar em .26, sendo

este valor o mais baixo do conjunto dos resultados (Tabela 1). Também se retirou o item 7 por saturar com igual magnitude em duas componentes. A Tabela 1 mostra a síntese das componentes após a rotação, considerando as saturações superiores .40. A magnitude das comunicações varia entre .26 (item 30) e .76. O agrupamento dos itens pelas componentes sugere divisão da Escala de Avaliação do Ambiente Escolar em 5 subescalas, em que o fator 1 agrega itens que têm que ver com coesão de turma, o fator 2 com coesão de escola, o fator 3 com cooperação com os professores, o fator 4 com relação com os professores e o fator 5 à percepção negativa do ambiente escolar. Os itens do fator designado cooperação dizem respeito aos conteúdos da relação com o Professor em sala de aula, que também podem significar percepção de autonomia em sala de aula, por parte dos estudantes. O fator designado relação com os professores agrega conteúdos que dizem respeito à percepção proximidade dos professores, no sentido da ajuda e compreensão pessoal.

**Tabela 1.**

*Sumário dos resultados da análise fatorial exploratória da escala de avaliação do ambiente escolar após rotação varimax. Saturações superiores a = .40.*

ITEM	Componentes					$h^2$
	I	II	III	IV	V	
1. Os alunos da minha turma tratam-se com respeito	.74					.60
2 Nesta escola os alunos tratam-se com respeito		.65				.66
3 Os alunos desta escola preocupam-se uns com os outros		.64				.68
4 Os alunos da minha turma ajudam-se uns aos outros a aprender	.80					.75
5 Os alunos desta escola trabalham em conjunto para resolver problemas.		.72				.73
6 A minha escola é como uma família.		.74				.67
7 Quando tenho algum problema, algum outro aluno ajuda-me	.53	.56				.65
8 Quando alguém na turma se sai bem, todos os colegas ficam contentes.	.71					.64
9 Os alunos da minha turma trabalham em conjunto para resolver problemas	.84					.78
10 Nesta escola, professores e alunos tratam-se com respeito.		.55				.48
11 Os alunos da minha turma ajudam-se uns aos outros, mesmo que não sejam amigos	.75					.66
12 A minha turma é como uma família.	.78					.68
13 Quando tenho dificuldades nas tarefas escolares, sei que algum dos meus colegas tentará ajudar	.69					.65
14 Os alunos da minha turma estão disponíveis para ajudar alguém, mesmo que interrompam as suas tarefas	.77					.72
15 Nesta escola, sinto que posso falar com os professores sobre as coisas que me incomodam.		.57				.51
16 Os meus colegas preocupam-se tanto com o meu trabalho como se fosse o deles.	.60					.62
17 Os alunos da minha turma são mesquinhos uns com os outros.					.73	.68
18 Os alunos desta escola só pensam em si próprios.					.80	.73
19 Os alunos da minha turma não se preocupam verdadeiramente uns com os outros.					.79	.74
20 Nesta escola, os alunos parecem não gostar muito uns dos outros.					.82	.70
21 Nesta escola, as pessoas preocupam-se umas com as outras.		.63				.54
22 Na minha turma o professor e os alunos planeiam em conjunto o que iremos fazer			.68			.61
23 O professor da minha turma conta com a ajuda dos estudantes para decidir o que a turma deve fazer			.71			.66
24 Na minha turma os alunos podem ajudar a planear os trabalhos.			.63			.64
25 Na minha turma o professor e os alunos têm uma palavra a dizer sobre decisões imediatas			.58			.55
26 Na minha turma consigo fazer as coisas que quero fazer	.50					.53
27 O professor deixa-nos fazer as coisas à nossa maneira.			.49			.57
28 Os alunos da minha turma podem conseguir alterar uma regra se a acharem injusta.				.54		.55
29 O professor deixa-me escolher o que eu quero trabalhar.			.49			.50
30 Na minha turma, só o professor decide as regras.						.26
31 Conto frequentemente com a ajuda dos professores quando tenho um problema pessoal ou social.				.65		.66
32 Falo frequentemente com os professores sobre como as coisas correm na minha vida				.81		.79
33 Os professores percebem frequentemente como realmente me sinto.				.76		.74
34 Os alunos decidem frequentemente o lugar onde se sentam.			.58			.36
35 Os alunos podem frequentemente escolher o grupo de trabalho.			.48			.33
36 Os alunos são frequentemente chamados a participar nas regras e nas políticas da escola.		.46				.39
Eigenvalues	12.93	3.59	2.24	1.78	1.45	
% de variância	35.93	9.99	6.21	4.93		4.03
Alfa de Cronbach	.93	.88	.83	.80	.81	Total 61.09%

### **Precisão**

A subescala Coesão de Turma inclui 10 itens com alfa .93 e as correlações entre item e resultado total situam-se entre .30 e .74. A subescala Coesão de Escola inclui 7 itens com alfa .88, situando-se as correlações entre item e resultado total entre .47 e .75. A subescala Cooperação com Professores inclui 8 itens com alfa .83 e as correlações entre item e resultado total situam-se entre .41 e .71. A subescala Relação com Professores é constituída por 4 itens com alfa .80, situando-se as correlações entre item e resultado total entre .40 e .74. A subescala Percepção Negativa do Ambiente Escolar é constituída também por quatro itens com alfa .81, situando-se as correlações entre item e resultado total entre .57 e .70. Foi ainda calculado um índice geral de consistência interna para os 34 itens, sendo o alfa .93.

### **Distribuição dos resultados**

A Tabela 2 apresenta os índices das distribuições dos resultados das cinco subescalas e correlações entre os resultados das escalas e destas com os da Escala de Desenvolvimento e Bem-estar. Apesar dos indicadores de assimetria negativa na maioria das subescalas, os valores da simetria e da curtose (menores que 1.96) sugerem que os resultados se distribuem próximos das características da distribuição da normal. Os índices dos desvios-padrão e amplitude também sugerem variabilidade dos resultados. As correlações são relativamente elevadas entre os resultados das subescalas Coesão de Turma, Coesão de Escola, Cooperação dos Professores e Relação dos Professores (amplitude entre .70 e .47), sendo o padrão diferente e de baixa magnitude na relação de todas estas subescalas com os resultados de Percepção Negativa do Ambiente Escolar (amplitude entre .02 e .25). Foram ainda observadas correlações superiores a .30 entre os resultados de Coesão Turma, Coesão de Escola, Relação com Professores e os da Escala de Desenvolvimento e Bem-estar (Tabela 2).

**Tabela 2.***Estatísticas descritivas e correlações das subescalas*

Escala	Média	Desvio padrão	Amplitude		Simetria	Curtose	Correlações					
			Mín.	Máx.			1	2	3	4	5	6
1. Coesão de turma	31.44	9.18	12	55	-.38	-.53		.70*	.60	.47	-.25	.30
2. Coesão de escola**	25.93	6.79	8	35	-.21	-.49			.57*	.51	-.16	.31**
3. Cooperação Professores	11.54	3.93	10	40	.04	-.75				.60	.02	.23**
4. Relação Professores	27.17	5.58	4	20	-.28	-.28					.06	.30**
5. Percepção negativa	12.35	3.83	4	20	-.16	-.51						.19**
6. Bem-Estar												.0

Nota: \*\*  $p < 0.001$ **Diferenças entre grupos**

**Sexo.** Procedeu-se à análise das diferenças entre as médias dos grupos, relativamente à variável sexo. O teste de Levene evidencia homogeneidade das variâncias nas cinco subescalas. Foi usado o teste *t de student* para amostras independentes na comparação dos resultados médios, verificando-se diferenças significativas favoráveis aos rapazes em Coesão de Turma ( $M_{\text{rapazes}} = 37.22$ ,  $DP = 9.44$ ,  $M_{\text{raparigas}} = 32.96$ ,  $DP = 9.38$ ,  $t = 3.77$ ;  $p = .001$ ;  $\eta^2_p = 0.45$ ) e Coesão de Escola ( $M_{\text{rapazes}} = 21.62$ ,  $DP = 5.84$ ,  $M_{\text{raparigas}} = 21.62$ ,  $DP = 5.84$ ,  $t = 2.49$ ;  $p = .01$ ;  $\eta^2_p = 0.30$ ). Em todas as diferenças observadas é pequena a magnitude do efeito (Cohen, 1988).

**Idade.** Considerando os três grupos etários de 15-16 anos, 17-18 anos e 19-21 anos foi realizada a análise de variância (Anova) a um fator com três níveis. O teste de Levene evidencia equivalência das variâncias nos três grupos para as cinco subescalas. Os dados da análise de variância demonstram que o efeito da idade é significativo nos resultados das subescalas Coesão de Escola ( $F(2, 283) = 5.54$ ,  $p = .004$ ) e Percepção Negativa do Ambiente Escolar ( $F(2, 281) = 3.32$ ,  $p = .004$ ). Em Coesão de Escola, nas comparações *post-hoc* (teste Tukey), observa-se superioridade da média do grupo dos mais novos (15-16 anos) comparativamente ao grupo dos mais velhos (19-21 anos) ( $M_{15-16} = 25.11$ ,  $DP = 6.39$ ;  $M_{19-21} = 21.27$ ,  $DP = 5.96$ ,  $p = .000$ ;  $\eta^2_p = 0.62$ ), sendo média a dimensão do efeito (Cohen, 1988). Em Percepção Negativa do Ambiente Escolar, a média do grupo dos mais velhos é superior à do grupo dos mais novos ( $M_{19-21} = 13.13$ ,  $DP =$



3.70;  $M_{15-16} = 11.30$ ,  $DP = 3.81$ ;  $p = .000$ ;  $\eta^2_p = 0.48$ ), sendo pequena a dimensão do efeito (Cohen, 1988).

**Escolas.** Procedeu-se à análise do efeito escola, considerando as seis escolas. O teste de Levene evidencia equivalência das variâncias nos seis grupos para quatro das escalas, sendo exceção a subescala Coesão Escola. A análise de variância (Anova) a um fator evidencia que o efeito escola é significativo nos resultados de Coesão Turma ( $F(5, 277) = 5.75$ ,  $p = .004$ ), Coesão de Escola ( $F(5, 277) = 15.82$ ,  $p = .000$ ), Cooperação Professores ( $F(5, 277) = 6.59$ ,  $p = .000$ ), Relação Professores ( $F(5, 277) = 7.45$ ,  $p = .000$ ). Não foram realizadas as análises *post-hoc* por razões que poderiam ser sensíveis à confidencialidade dos resultados.

## Discussão

Apesar de algumas limitações metodológicas, consideram-se os resultados deste estudo como indicadores positivos para consolidar as características metodológicas da medida EAAE, nomeadamente os indicadores de precisão são superiores a .80 e o conjunto dos resultados vai ao encontro da literatura sobre ambiente escolar (e.g., Roberts, Hom & Battistich, 1995; Wang & Dishion, 2012; Wang & Holcombe, 2010).

Em relação aos indicadores de validade, salienta-se que os fatores extraídos confirmam a validade de construto; o conjunto dos itens distingue cinco componentes que correspondem às dimensões relacionais de suporte no ambiente escolar: Coesão, Relação e Cooperação com Professores e Perceção da Escola, em termos positivos e negativos (Azevedo & Vieira, 2008; Ryan & Patrick, 2001; Wang & Holcombe, 2010). Por sua vez, a perceção negativa do ambiente escolar como fator, e não como parte de outros fatores, é algo de novo, uma vez que os itens que o compõem, por norma estariam distribuídos pelos outros fatores enquanto aspeto negativo dos mesmos. Nos dados da estatística inferencial, é ainda de salientar a tendência das componentes de Coesão, quer de turma quer de escola serem mais fortes nos rapazes. Este dado é corroborado em estudos anteriores (Ryan & Patrick, 2001; Teixeira & Ferreira, in press) em que os rapazes tendem a revelar superioridade nas dimensões de coesão entre pares, sendo estas diferenças atribuídas às diferenças nos padrões de socialização dos rapazes e das raparigas (Wang & Dishion, 2012).

Os dados da estatística inferencial também mostram a preponderância de uma visão positiva da Coesão da Escola nos estudantes mais novos e nos mais velhos uma maior força dos aspetos negativos. Estes dados são corroborados pelo estudo longitudinal

de Wang e Dishion (2012) em que a percepção de clima social da escola diminui com a idade ao longo da adolescência, enquanto tendem a aumentar os componentes negativos em termos de comportamento. De salientar também as correlações positivas e superiores a .30 entre Coesão de Turma, Coesão de Escola, Relação com Professores com os resultados de Desenvolvimento e Bem-estar. Estes dados são corroborados pelos dados anteriores que demonstram a importância dos fatores sociais no bem-estar, quer seja no modo como o professor atua em sala de aula e se funciona como suporte emocional dos estudantes (Natvig, Albrektsen, & Qvarnström, 2003; Suldo, et al., 2008), quer sejam os pares (Almeida, 2017; Martens & Peterson, 1971; Teixeira & Ferreira, in press) ou a própria escola como comunidade (Azevedo, 2003; Almeida & Teixeira, in press; Roberts, Hom e Battistich, 1995). De salientar que estes dados são comprovados pelo papel demonstrado pelos recursos sociais na adaptação e sucesso acadêmico nos diferentes níveis de ensino (Astin & Sax, 1998; Demaray, Male, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005; Pascarella & Terenzini, 1980; Sheu, Liu, & Li, 2017; Wang & Dishion, 2012).

### **Limitações**

Este estudo tem limitações relativamente à metodologia de recolha de dados, sendo um estudo de natureza transversal numa amostra de conveniência e limitada a estudantes de seis escolas profissionais. Em futuras investigações será pertinente incluir variáveis comportamentais (eg., disciplina) e motivacionais (crenças de autoeficácia) dos estudantes, assim como, variáveis de rendimento académico e de natureza socio demográfica, como profissão e escolaridade dos pais, no sentido de que todas estas variáveis estão relacionadas com a percepção e vivência dos alunos em contexto escolar (Dickinson, Abrams, & Tokar, 2017; Wang & Dishion, 2012). Em futuras investigações será ainda pertinente alargar a amostra também aos estudantes dos cursos científico humanísticos das escolas do ensino secundário, em que se podem analisar os resultados comparativamente aos das escolas profissionais, de acordo com a literatura que suporta diferenças na organização e fatores de relacionamento nestes tipos de escolas (Azevedo, 2003).

### **Conclusões**

Este estudo revela características positivas da Escala Avaliação do Ambiente Escolar, que pode ser usada na investigação sobre os fatores que influenciam o bem-estar

e o sucesso escolar dos estudantes. Na prática, os resultados podem ser usados na intervenção com estudantes quer individualmente quer em programas. Os resultados da Escala também podem contribuir para as entidades que administram as Escolas Portuguesas refletirem e infletirem as medidas que podem favorecer o sucesso e o desenvolvimento dos estudantes, bem como otimizar a rede de relações do próprio ambiente escolar.

## Capítulo II

## **Bem-estar subjetivo em Alunos das Escolas Profissionais**

**Ana Beatriz Pinto, Maria Odília Teixeira**

abrp@campus.ul.pt, moteixeira@psicologia.ulisboa.pt

*1. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa*

## Resumo

Numa perspetiva sociocognitiva, analisa-se o bem-estar subjetivo considerando variáveis pessoais, de carreira e de suporte social, em ambiente escolar dos cursos profissionais. Na recolha dos dados utilizaram-se as Escalas de Autoeficácia Geral, Desenvolvimento e Bem-estar, Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Profissional e Avaliação do Ambiente Escolar, em 230 alunos com idades entre 15 e 22 anos ( $M = 17,85$   $DP = 1,33$ ), que frequentavam os 10º (17%), 11º (56%) e 12º (27%) anos em Escolas Profissionais, sendo 57% rapazes. Nos resultados, destaca-se que o modelo de regressão múltipla linear para o bem-estar, por *stepwise*, é significativo ( $R^2 = 0,32$ ,  $F(7,22) = 16,13$ ,  $p = ,001$ ), sendo fatores explicativos do bem-estar: autoeficácia geral, congruência com o curso, cooperação com professores, prestígio e empregabilidade, projetos de carreira e estereótipos associados ao ensino profissional, sendo negativa a relação desta última variável. Na conclusão focam-se as implicações teóricas e práticas dos resultados, nomeadamente para a intervenção nas Escolas Profissionais.

**Palavras-chave:** carreira, ensino profissional; ambiente escolar; bem-estar.

### **Abstract**

From the socio-cognitive perspective, the wellbeing is analysed taking into account personal, vocational and social support variables, in 230 students from professional schools from different geographic areas, aged between 15 and 22 ( $M = 17,85$   $DP = 1,33$ ). The participants attended the 10<sup>th</sup> (17%), 11<sup>th</sup> (56%) and 12<sup>th</sup> (27%) grades, 57,4% of which were boys. The scales of General Self-efficacy, Development and Wellbeing, Identification with School, and Evaluation of Scholar Environment, were used. The multiple linear regression model for wellbeing, by *stepwise*, is significative ( $R^2 = 0.32$ ,  $F(7,222) = 16.13$ ,  $p = .001$ ), with students' wellbeing being explained by the factors: general self-efficacy, class cohesion, identification with the school and study area, prestige and employment, relationship and cooperation with the teachers, and stereotypes associated with professional schools, having the last variable negative relations. The conclusion focuses on the theoretical and practical implications of the results, specifically the intervention in professional schools.

**Keywords:** career, professional schools; school environment; wellbeing; cohesion.

## **Introdução**

Este estudo procura analisar fatores que contribuem para o sentimento de bem-estar dos alunos das Escolas Profissionais, considerando o bem-estar como indicador de sucesso académico (Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015) nas especificidades pedagógicas e de ambiente escolar das Escolas Profissionais. Nas abordagens ecológica de Bronfenbrenner (1986) e sociocognitiva do sucesso académico (Bandura, 1993), o contexto socio relacional do ambiente escolar é responsável pelo desempenho, motivação e bem-estar dos estudantes, sendo estas relações equacionadas numa perspetiva multidimensional e interativa de causalidade triádica entre pessoa, situação e comportamento (Bandura, 1986; 1993; Lent, Brown, & Hackett, 2002). A literatura (e.g., Moneta, 2014; Samdal, Wold & Bronis, 1999; Wang & Dishion, 2012) tem mostrado que as questões de natureza sócio relacional na escola têm uma natureza dinâmica e são posicionadas ao nível dos pares, dos professores e da organização da própria escola e mesmo das variáveis sociais como estereótipos associados ao ensino profissionalizante e de género. Na perspetiva dos estudantes, a sala de aula é um ambiente em que aprendizagem corresponde a um conjunto de atividades sociais (Hofman, Adriaan Hofman, & Guldemon, 1999).

## **Ensino Profissional**

O ensino profissional foi reinserido no sistema educativo português em 1989, como uma alternativa educacional dirigida para suprir a carência de mão de obra especializada, a falta de preparação dos alunos do curso geral para o mercado de trabalho, o desemprego dos jovens e as dificuldades de acesso ao ensino superior (Azevedo, 2009; Azevedo, 2010). Nesta perspetiva, nas escolas profissionais, quer sejam públicas ou privadas, há preocupações de proporcionar uma formação integral aos alunos e simultaneamente atender à preparação de inserção no mercado de trabalho (Costa H. C., O Ensino Profissional: um desafio para os professores, 2010). Muitas vezes, para os alunos deste sistema de ensino, a entrada no mercado de trabalho é precipitada por motivos sociais ou escolares, adiando a continuação dos estudos (Madeira, 2006). A formação destes alunos tem uma forte componente técnica (Madeira, 2006), a par de componentes científicas e culturais (Costa H. C., O Ensino Profissional: um desafio para os professores, 2010). A carga letiva dos cursos profissionais inclui componentes socioculturais, científicas e técnicas, sendo estas complementadas pelo estágio em contexto empresarial (Costa H. C., 2010). O estágio reforça a formação base e prepara os jovens para o mundo do trabalho,



representando um espaço de aquisição de “saber fazer” mas também de “saber ser”, quanto às possibilidades oferecidas de socialização, em relações com colegas da empresa e de contacto com a comunidade empresarial (Madeira, 2006). O estágio é uma componente facilitadora da entrada no mercado de trabalho. Desta forma, o ensino profissional desafia as escolas a abrirem-se ao exterior, exigindo cooperação entre o sistema educativo e o sistema económico (Costa, 2010). No atual mercado laboral, o ensino profissional representa uma saída profissional viável e realista, pela formação geral e técnica aliada à aposta em aprendizagens que respeitam aos comportamentos e atitudes para a inserção profissional.

Contudo, na sociedade portuguesa existem ainda grandes reservas relativamente a este tipo de ensino, apesar da manifesta importância do ensino qualificante no desenvolvimento dos recursos humanos qualificados e da economia do próprio país. O ensino profissional continua a ser visto como mais fácil do que os cursos científico-humanísticos e, por isso, uma alternativa dirigida para alunos com dificuldades e insucesso escolar. Para além destas ideias se propagarem em ambiente social, são expressas pelos próprios alunos nas entrevistas de seleção. A opção dos cursos profissionais permanece, muitas vezes, como o último recurso para alunos que se excluem ou que são excluídos do sistema de ensino regular (Madeira, 2006). No entanto, este estereótipo parece contrariado pelos níveis de rendimento mais elevados dos estudantes das escolas profissionais, comparativamente ao das escolas secundárias (Azevedo, 2003).

Nas especificidades das escolas profissionais, há ainda a valorização da dimensão relacional, nomeadamente no nível da proximidade entre professores e alunos, quer em situação pedagógica quer na disponibilidade dos professores fora dos horários escolares (Azevedo & Vieira, 2008; Madeira, 2006).

## **Bem-estar**

Numa perspetiva sociocognitiva e na sequência dos modelos propostos para a formação dos interesses, do desempenho e da escolha (Lent, Brown & Hackett, 1994), Lent e Brown (2006) organizaram um modelo de Bem-Estar para os domínios académico e profissional, que faz a ponte entre a Psicologia Positiva (Seligman, 2011) e a Psicologia do Desenvolvimento da Carreira (e.g., Lent & Brown, 2017). Este modelo operacionaliza a relação entre variáveis sociais, cognitivas, comportamentais e de personalidade e acentua as emoções positivas, o suporte social e o agenciamento pessoal como fatores críticos nas sucessivas adaptações de carreira, nos contextos académicos e trabalho. A

carreira progride entre pessoas e com pessoas (e.g., pais, professores, pares), sendo um dos domínios da vida mais significativos para planear, estabelecer objetivos e criar significado e envolvimento na própria vida (Connolly & Myers, 2003).

Nas últimas décadas, o conceito de bem-estar tem sido relevante na literatura (e.g., Keyes, 2006; Minkov, 2009; Robertson, 2015), fazendo-se a distinção entre bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo (Deci & Ryan, 2009). A aceção de bem-estar psicológico está mais ligada ao desenvolvimento do adulto e saúde mental, enquanto o bem-estar subjetivo mais associado a aspetos psicossociais, sentimentos de felicidade e satisfação, às condições e circunstâncias da vida (Deci & Ryan, 2009). O conceito de bem-estar subjetivo agrega a componente cognitiva de avaliação da vida, em termos de satisfação e emoções positivas e a componente hedonística da felicidade e do prazer (Minkov, 2009).

No modelo PERMA (Seligman, 2011), o bem-estar subjetivo é representado por cinco elementos, incluindo emoções positivas (P - Positive Emotions), compromisso (E - Engagement), relações positivas (R - Positive Relationships), vida com sentido (M - Meaning) e realizações (A - Accomplishment). Este modelo propõe um conceito multifacetado de bem-estar nos domínios subjetivos, objetivos, hedónicos e eudemónicos, em que qualquer um destes elementos pode contribuir para o sentimento de bem-estar geral (Seligman, 2011). O conceito de bem-estar está associado a fatores culturais e sociais, evidenciando os rapazes maiores níveis de bem-estar subjetivo do que as raparigas, sendo estas mais sensíveis às emoções negativas (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), como ansiedade ou instabilidade emocional (Almeida & Teixeira, in press). Também para Moneta (2014) as questões do bem-estar estão inscritas nos contextos sociais e associadas aos estereótipos de género, nos vários ambientes sociais.

Em âmbito escolar, os modelos de bem-estar perspetivam as crenças de autoeficácia como um dos principais mecanismos cognitivos do agenciamento pessoal, que moderam a relação entre características pessoais e as características próprias do contexto (Bandura, 1986). A análise das crenças de eficácia remete necessariamente para contextos proximais (e.g., família, escola, pares), que veiculam oportunidades, modelos, expectativas e feedback nas diferentes situações de aprendizagem de natureza social e académica (Ahn, Usher, Butz, & Bong, 2016; Laranjeira & Teixeira, 2016; Teixeira & Ferreira, no prelo). No âmbito da aprendizagem social, consideram-se as experiências, a modelagem, as emoções, os estados fisiológicos e a persuasão social na formação das crenças de autoeficácia, no seio da relação triádica entre pessoa, comportamento e

situação (Bandura, 1986). A pesquisa evidencia que a autoeficácia académica é bom preditor de sucesso, da satisfação académica (Ojeda, Navarro, & Flores, 2011), das aspirações e escolhas de carreira (Lopes & Teixeira, 2012), do bem-estar psicológico (Ramos, 2016) e do bem-estar subjetivo (Teixeira & Costa, 2017; Almeida & Teixeira, in press), sendo a autoeficácia também determinada pelas aspirações, desempenhos e expetativas familiares e sociais (Teixeira & Ferreira, no prelo).

Os modelos de bem-estar (e.g., Moneta, 2014; Seligman, 2011) dão também primazia às relações sociais apoiantes, quer no âmbito da parentalidade quer no seio da própria escola. De assinalar que os próprios serviços de apoio aos estudantes podem também desempenhar esse mesmo papel, como é demonstrado no estudo de Almeida (2017). Na escola, a relação com pares e professores são indutores de bem-estar e sucesso académico (Moneta, 2014). Em termos do ambiente escolar, meios escolares competitivos, com estilo expositivo e orientados para a avaliação não favorecem desenvolvimento nem sentimentos de bem-estar, caraterísticos da motivação intrínseca e da expressão de ideias (Moneta, 2014). As atividades extracurriculares proporcionadas pela própria escola desempenham também um papel positivo nos níveis de bem-estar dos estudantes (Almeida, 2017; Moneta, 2014).

Em síntese, na finalidade de esclarecer os fatores que contribuem para o bem-estar no âmbito do ensino profissional, este estudo tem como objetivo analisar o bem-estar subjetivo dos estudantes, considerando as variáveis independentes autoeficácia geral, fatores de suporte social do ambiente académico (coesão pares, coesão de escola, cooperação e relação com professores e perceção negativa da escola), fatores de carreira (projetos, congruência entre caraterísticas pessoais e do curso, empregabilidade-reconhecimento social) e estereótipos relacionados com o curso. Com base na literatura foram estabelecidas as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1. Os sentimentos de bem-estar são influenciados pelas crenças autoeficácia, pelos fatores de suporte social do ambiente académico (professores, pares) e fatores de carreira (projetos de futuro, congruência, prestígio-empregabilidade).

Hipótese 2. Os sentimentos de bem-estar são influenciados negativamente pela perceção negativa da escola e estereótipos sobre o curso.

Hipótese 3. Os níveis de bem-estar dos rapazes são superiores aos das raparigas.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra inclui 296 estudantes de seis escolas profissionais nos distritos de Lisboa (5.9%), Leiria (38.6), Portalegre (39.6) e Setúbal (15.9). Os estudantes frequentavam os 10º (13,9%), 11º (55,7%) e 12º (30,4%) anos, em cursos nas áreas de Hotelaria e Turismo (16.9%), Comunicação, Imagem e Som (26.6%), Atividades Agrícolas e Agroalimentares (27.6%), Eletricidade, Energia e Eletrónica (13.1%), Tecnologias da Saúde (10%), Mecânica (11%), Comércio e Administração (4.5%), Informática (5.9%) e Serviços de Apoio Social (4.5%). As idades dos participantes são compreendidas entre os 15 e os 22 anos ( $M=17.91$ ,  $DP=1.34$ ); 56.4% eram do sexo masculino.

### **Instrumentos de Medida**

**Escala de autoavaliação do ambiente escolar (EAAE).** É um questionário de autorrelato, cujo propósito é avaliar fatores de suporte em ambiente escolar, ao nível dos pares, professores e escola. A Escala foi elaborada por Pinto e Teixeira (in press), com base nos trabalhos de Roberts, Hom e Battistich (1995) e de Wang e Holcombe (2010). Esta primeira versão da Escala conta com 34 itens distribuídos em cinco subescalas: Coesão de Turma, Coesão de Escola, Relação com Professores, Cooperação com Professores e Perceção Negativa do Ambiente Escolar. A resposta é dada em escala Likert de 5 pontos. A EAAE demonstra coeficientes alfa superiores a 0.80 (Pinto & Teixeira, in press), sendo considerados positivos pela literatura (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Os dados relativos à validade demonstram uma estrutura em cinco fatores e uma relação significativa das dimensões de suporte em ambiente académico com género, idade e bem-estar (Pinto & Teixeira, in press).

**Escala de desenvolvimento e bem-estar.** É um instrumento de autorrelato construída por Diener e Ryan (2009) para avaliar o construto global de bem-estar. A escala é constituída por 8 itens, em forma de afirmação, numa escala de Likert de 7 pontos (1 – Discordo fortemente a 7 – Concordo fortemente). Os itens incluem aspetos do funcionamento positivo como relações interpessoais, sentimentos de competência, significado e propósito na vida (Diener & Ryan, 2009). Em diferentes amostras, os estudos têm vindo a confirmar a validade e precisão desta medida de bem-estar, nomeadamente quanto à natureza unifatorial e à consistência interna, cujos coeficientes

alfa andam à volta de .88 (Diener et al., 2009; Almeida & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017).

**Questionário de ajustamento e adaptação ao ensino profissional.** Este questionário foi elaborado com base em questionários anteriores sobre transição e adaptação no ensino superior (e.g., Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Teixeira & Costa, 2017). Nesta investigação foram incluídos conteúdos próprios do ensino profissional (e.g., os cursos profissionais são mais práticos). O questionário é constituído por 19 itens distribuídos por quatro subescalas: Congruência entre características pessoais e curso (e.g., O curso corresponde às minhas competências/capacidades), Prestígio-Empregabilidade (e.g., O curso tem boas oportunidades de emprego), Estereótipos associados ao Ensino Profissional (e.g., dizem que o ensino profissional é para alunos com insucesso) e Características do Ensino Profissional (e.g., cursos profissionais são mais práticos). Nas versões anteriores deste questionário, os índices de consistência interna são superiores a .66 (Almeida & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017), sendo também inferidos índices de validade relativamente à estrutura interna da medida e à relação da subescala de congruência com bem-estar (Almeida & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017). A resposta é dada numa escala de *Likert*, com amplitude de cinco pontos, em que 1 significa nada e 5 significa muito bom. O questionário inclui ainda informações sobre dados sociodemográficos dos participantes (e.g., sexo, idade, curso, escola).

**Escala de autoeficácia geral.** A escala foi construída por Ralf Schwarzer e Matthias Jerusalem (1995) com o propósito de avaliar sentimentos e crenças de autoeficácia geral para lidar com situações do quotidiano (e.g., consigo resolver sempre os problemas difíceis, se me esforçar). A escala é unidimensional, contém dez itens com resposta tipo *Likert* de quatro pontos. A investigação tem mostrado bons indicadores de consistência interna, com coeficiente de alfa de Cronbach de 0.76 (Scholz, Dona, Sud & Scharzer, 2002), 0.84 (Teixeira & Costa, 2017) e 0,86 (Almeida, 2017). Nos indicadores de validade salienta-se a confirmação da estrutura unidimensional da medida numa amostra do ensino superior (Almeida, 2017) e o valor preditivo dos resultados no bem-estar (Almeida & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017).

## Procedimentos

**Deontológicos.** O projeto foi aprovado pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, seguindo-se o pedido de colaboração aos Órgãos de Gestão das escolas. O consentimento informado foi distribuído aos alunos com mais de 18 anos, sendo enviado aos pais-encarregados de educação nos alunos mais novos. A participação foi voluntária e as respostas anónimas.

**Observação dos dados.** As aplicações foram coletivas, em sala de aula, com uma duração média de 20 minutos.

**Análise de dados.** Procedeu-se à análise de regressão linear com o propósito de analisar o efeito das variáveis de carreira e de suporte no bem-estar. Foi estimado o efeito do género nos resultados de bem-estar através da estatística inferencial *t de student*. Consideram-se efeitos significativos a partir do nível de probabilidade de 0.05. As análises estatísticas foram realizadas com software SPSS versão 25.0 (IBM Corp., 2017).

## Resultados

### Regressão múltipla linear

Procedeu-se à análise da regressão múltipla linear, considerando-se a variável dependente bem-estar e as variáveis independentes: projetos futuros, congruência entre características pessoais e curso, prestígio e empregabilidade, estereótipos, cooperação com os professores, relação com os professores, coesão de turma, coesão de escola, perceções negativas do ambiente escolar e autoeficácia. Foram testados os pressupostos do modelo, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade (não há correlações superiores a  $|\cdot 50|$ ), homogeneidade e independência dos erros, sendo valor de Durbin-Watson 1.90. Através dos resultados decorrentes da distância de Mahalanobis identificaram-se 3 *outliers* com potencial impacto na estimativa da reta de regressão, sendo o modelo de regressão calculado sem estes valores extremos.

**Tabela 3.**

*Síntese do modelo de regressão múltipla para o bem-estar*

Preditores	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>
Autoeficácia	.27	4.57	.000
Congruência entre características pessoais e curso	.17	2.42	.016
Estereótipos	-.25	-4.37	.000
Cooperação com os professores	.18	2.91	.004
Prestígio e empregabilidade	.19	2.68	.008
Projetos Futuros	.13	2.33	.021

O modelo estimado pelo método *stepwise* é estatisticamente significativo, explicando 31% da variância [ $F(6, 222) = 18.07$ ;  $R^2a = .31$ ;  $p = .000$ ]. Neste modelo, as variáveis independentes são agrupadas em seis blocos, expressando um modelo final (Tabela 1) com seis variáveis, sendo a ordem de entrada Autoeficácia Geral ( $\beta = .27$ ,  $t(222) = 4.57$ ;  $p = .000$ ), Congruência entre características pessoais e curso ( $\beta = .17$ ,  $t(222) = 2.42$ ;  $p = .01$ ), Estereótipos relativamente ao curso, com relação negativa ( $\beta = -.25$ ,  $t(222) = 4.37$ ;  $p = .000$ ), Cooperação com os professores ( $\beta = .18$ ,  $t(222) = 2.91$ ;  $p = .004$ ), Prestígio e empregabilidade ( $\beta = .19$ ,  $t(222) = 2.68$ ;  $p = .007$ ) e Projetos de futuro ( $\beta = .13$ ,  $t(222) = 2.33$ ;  $p = .02$ ). O valor de *VIF* varia entre 1.10 e 1.58.

### Diferenças entre grupos

Procedeu-se à análise da diferença dos resultados médios de bem-estar pelo efeito da variável género, sendo os grupos constituídos por 157 rapazes e 121 raparigas. Na análise das diferenças das médias, pelo teste *t* de Student, não se observam diferenças estatisticamente significativas nas médias dos dois grupos.

### Discussão

A discussão dos resultados do modelo de regressão linear múltipla remete para a fundamentação sociocognitiva (Bandura, 1996; Lent & Brown, 2006) e segue as hipóteses estabelecidas para a investigação.

A hipótese 1 é parcialmente confirmada. A autoeficácia geral explica os sentimentos de desenvolvimento e bem-estar, sendo este dado corroborado nas evidências das associações entre bem-estar e autoeficácia geral em adolescentes italianos (De Caroli & Sagone, 2014), bem como do papel da autoeficácia no bem-estar em amostras de estudantes do ensino superior (Siddiqui, 2015; Priesack & Alcock, 2015; Ramos, 2016; Teixeira & Costa, 2017). No mesmo sentido, os estudos de Ojeda, Navarro e Flores (2011) mostram a influência das crenças de autoeficácia no sucesso e na satisfação académica, em contexto universitário. Estes dados confirmam a centralidade da autoeficácia no agenciamento pessoal (Bandura, 1993), nomeadamente na procura de satisfação e bem-estar, como proposto no modelo de Lent e Brown (2006). Neste sentido, as intervenções devem perspetivar o favorecimento das fontes de autoeficácia, quer nas experiências positivas dos alunos quer nos fatores de suporte social e pedagógico em sala de aula.

O modelo de regressão linear múltipla também mostra que o fator de cooperação com os professores explica o bem-estar dos alunos da amostra. Estes dados são confirmados pelas evidências do suporte escolar, nomeadamente do papel do professor (e.g., Samdal, Wold, & Bronis, 1999; Wang & Dishion, 2012, 2013) no envolvimento e sucesso do aluno. Nos dados deste estudo, sublinha-se a diferença entre a perceção dos estudantes relativamente aos professores em sala de aula e a perceção do professor como amigo. Estes dados são corroborados pela relação estabelecida entre método pedagógico que promove a autonomia e a expressividade dos alunos e motivação intrínseca (Moneta, 2014), que favorece o sucesso, a autodeterminação e o bem-estar (Deci & Ryan, 2000). Em crianças, a perceção da atuação do professor em sala de aula (feedback) tem influência em dimensões motivacionais, quer nas preferências escolares quer nas crenças de competência e interesses (Laranjeira & Teixeira, 2016; Teixeira & Laranjeira, 2018). Por outro lado, estes dados podem também ser explicados pela forte motivação e envolvimento dos professores do ensino profissional, que favorece o processo ensino/aprendizagem neste tipo de ensino (Azevedo & Vieira, 2008; Madeira, 2006). Nesta área, outros trabalhos têm mostrado o efeito da relação social nos comportamentos adaptativos, nomeadamente ao nível da transição para o ensino superior (Costa & Leal, 2006; Diener & Ryan, 2009; Lent, et al., 2009; Matheny et al., 2008; Sheu, Liu, & Li, 2017).

O modelo de regressão linear múltipla ainda confirma que os fatores ligados à carreira são responsáveis por explicar o bem-estar, nomeadamente a perceção de congruência entre aluno e curso, a perceção de prestígio e empregabilidade e os projetos de futuro. Estes resultados são corroborados com as observações anteriores, em que as variáveis de adaptabilidade da carreira são preditoras de bem-estar em estudantes do ensino superior, sendo também a congruência (ajustamento ao curso), a gestão de tempo e o próprio rendimento académico variáveis preditoras de bem-estar (Almeida, 2017; Ramos, 2016). Estes dados são ainda confirmados pelos trabalhos que demonstram a importância da congruência entre indivíduo, contexto e carreira (e.g., Holland, 1997; Lent & Brown, 2013) e da relação entre ajustamento pessoal ao curso e bem-estar em estudantes do ensino superior (Almeida & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017). Estes resultados sugerem que os ambientes que possibilitam o exercício das competências e capacidades pessoais geram satisfação, estabilidade e realização profissional e são potenciadores de florescimento das capacidades e de motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Esta perspetiva dinâmica de congruência é interpretada de acordo com os quadros



referenciais sociocognitivos (Lent & Brown, 2006a, 2006b, 2008, 2013) que focalizam o comportamento da carreira na relação triádica entre a pessoa, ambiente e comportamento (Bandura, 1977) e construtivistas (Savickas, 2005, 2013), que perspetivam a carreira como uma construção, à procura de realização dos objetivos pessoais, harmonia e bem-estar.

De realçar ainda que o fator empregabilidade e prestígio do curso e da escola tem influência no bem-estar dos estudantes. A empregabilidade é ainda um fator muito próximo na vida dos estudantes do ensino profissional, já que um dos propósitos deste tipo de formação é promover a inserção profissional no mundo laboral (Costa, 2010), salientando a internalização dos fatores de motivação extrínseca (Deci & Ryan, 2000) nos participantes deste estudo.

De sublinhar o papel dos projetos de futuro nos sentimentos de bem-estar dos estudantes, sendo estes dados comprovados pela importância atribuída aos objetivos da carreira como agentes de motivação intrínseca, que atribuem significado à própria vida (Deci & Ryan, 2000; Ramos, Paixão & Simões, 2011). Os estudos de Diener, Lucas, e Suh (1999) mostram também que estudantes com metas e objetivos de vida bem definidos apresentam melhores resultados académicos, sendo os objetivos também um fator preditivo de bem-estar subjetivo. Estes dados sugerem a relação entre carreira e sentido de vida (Antunes, 2000, 2013; Tolfo & Piccinini, 2007) e a importância do trabalho na estrutura da vida dos indivíduos e da própria comunidade (Antunes, 2000, 2013; Tolfo & Piccinini, 2007). O impacto da carreira no bem-estar é corroborado no modelo holístico de Connolly e Myers (2003) e nas propostas de intervenção no âmbito do aconselhamento da carreira de Robertson (2015).

A hipótese 2 é confirmada, observando-se uma relação negativa dos estereótipos percebidos relativamente ao ensino profissional com o bem-estar dos alunos. Este dado é corroborado pela literatura que associa de forma negativa estereótipos e ensino profissional (Azevedo, 2003; Azevedo, 2010; Azevedo & Vieira, 2008; Madeira, 2006). Este resultado propõe uma reflexão sobre o papel da intervenção para esbater estas ideias associadas a preconceitos sobre o ensino profissional, na sociedade portuguesa.

A hipótese 3 não é confirmada, observando-se que rapazes e raparigas desta amostra perspetivam sentimentos de bem-estar equivalentes. Estes resultados são corroborados em estudos anteriores (Almeida, 2017; De Caroli & Sagone, 2014; Diener et. al., 1999; Imaginário & Vieira, 2011). Contudo, esta tendência não tem sido sistemática e as diferenças observadas em alguns outros estudos sugerem a influência de

fatores culturais, revelando as mulheres níveis de bem-estar superiores numa amostra chinesa (Tong & Wang, 2017).

### **Limitações**

Este estudo possui limitações ao nível metodológico, nomeadamente a amostra é circunscrita a três áreas geográficas e a um número limitado de cursos, sendo ainda limitada quanto à inclusão de variáveis de natureza pedagógica e sociodemográfica. Por outro lado, a análise dos fatores associados à temática do sucesso e bem-estar nas escolas profissionais implica uma observação longitudinal, que permite discriminar estes processos por anos de escolaridade, e aprofundar a evolução das vivências dos estudantes ao longo do curso, com especial relevância no 1º ano e no estágio.

### **Conclusões**

A presente investigação com fundamentação no modelo de bem-estar de Lent & Brown (2006) encontra evidências que fortalecem as pontes entre a Psicologia Positiva e a Psicologia do Desenvolvimento da Carreira e clarificam a natureza integrativa do modelo de Bem-Estar de Lent e Brown (2006), em estudantes do ensino profissional. Os indicadores deste estudo tendem a comprovar a relação entre Carreira e Psicologia Positiva, considerando o modelo Perma (Seligman, 2011) e o modelo de Bem-Estar de Lent e Brown (2006). Estes dados sugerem que o contexto da carreira pode proporcionar uma procura permanente de propósitos e significados para a vida, sendo a pessoa autodeterminada, consciente de si e dos seus objetivos, numa visão holística, otimista e cooperativa. Nas observações da presente investigação, a consciência das escolhas e metas, designadamente nos sentimentos de congruência, empregabilidade e projetos de futuro contribuem substancialmente para o bem-estar, plenitude e sentido de vida. Estes indicadores possibilitam inferências de que a carreira representa espaço vital de possibilidades de florescimento de potencialidades, de fluir vital e confiança pessoal e interpessoal, sendo o envolvimento nas próprias escolhas catalisador de satisfação das necessidades psicológicas, que conduzem à satisfação, bem-estar e rendimento académico, como proposto por Deci e Ryan (2002). A carreira é vista como um dos domínios mais significativos da vida para planejar, estabelecer objetivos e criar envolvimento na própria vida, sendo a carreira um contexto privilegiado de agenciamento, autodeterminação que estão na base da saúde e bem-estar.

Este estudo realça o papel dos professores como promotores de desenvolvimento, bem-estar e acentuam a relevância de se trabalhar em cooperação com os professores, nomeadamente em questões relacionadas com a metodologia de ensino cooperativa. Este estudo também sugere reflexões para intervenções sociais mais abrangentes, no sentido de atenuar estereótipos e veicular bons modelos do ensino profissional. A intervenção educacional da carreira deve contemplar alunos, professores e pais, bem como a sociedade em geral de forma a prestigiar o ensino profissional e criar condições de desenvolvimento dos jovens, da comunidade escolar e social.

### **Orientações futuras**

Os estudos sobre este tema devem optar por metodologia longitudinal que abranja os três anos do ensino profissional e incluir mais variáveis de natureza cognitivo-motivacional, como sejam os resultados dos alunos e variáveis de adaptabilidade da carreira. Seria também interessante, em estudos futuros, a inclusão de variáveis de rendimento académico, de natureza pedagógica e socio demográfica, nomeadamente expectativas dos professores e dos pais, bem como a profissão e escolaridade dos pais, uma vez que estas variáveis parecem ter impacto no bem-estar e desenvolvimento dos alunos (Bronfenbrenner, 1986; Suldo, Shaffer-Hudkins, & Riley, 2008). No futuro, torna-se ainda pertinente incluir uma amostra de alunos de cursos científico-humanísticos, para comparar os resultados no âmbito dos dois modelos de ensino, quer ao nível do bem-estar quer dos fatores do contexto escolar e profissional que contribuem para o sucesso e desenvolvimento pessoal, nos dois tipos de ensino.

## Capítulo III

## **Discussão**

A presente investigação aprofunda o conhecimento sobre os fatores que explicam o bem-estar dos alunos do ensino profissional, ancorada nas abordagens ecológica de Bonfenbrenner (1986) e sociocognitiva (Lent & Brown, 2006), com intuito de compreender de que modo estes fatores afetam o seu bem-estar e consequente sucesso dos alunos. O modelo de bem-estar para os domínios académico e profissional (Lent e Brown, 2006) liga a Psicologia Positiva (Seligman, 2011) e a Psicologia do Desenvolvimento da Carreira (e.g., Lent & Brown, 2017). Este trabalho procurou ainda incluir no modelo variáveis de ambiente escolar e social, nomeadamente os estereótipos associados ao ensino profissional.

No decorrer da revisão de literatura surge a necessidade de criar instrumentos que possam avaliar as variáveis incluídas no estudo. Construíram-se para este efeito a Escala de Avaliação do Ambiente Escolar (EAAE) e a Escala de Adaptação e Ajustamento ao Ensino Profissional (EAAEP).

O primeiro artigo inclui o estudo psicométrico da EAAE (Anexo 1), que foi elaborada com base nos trabalhos de Roberts, Hom e Battistich (1995) e de Wang e Holcombe (2010), e pretende avaliar os fatores de suporte em ambiente escolar ao nível dos pares, professores e escola. Os dados relativos à validade da escala demonstram uma estrutura de cinco fatores (Coesão de Turma, Coesão de Escola, Relação com Professores, Cooperação com Professores e Perceção Negativa do Ambiente Escolar), e a existência de uma relação significativa das dimensões de suporte em ambiente académico com género, idade e bem-estar (Pinto & Teixeira, in press). Sendo os coeficientes alfa superiores a 0.80 (Pinto & Teixeira, in press).

A EAAEP (Anexo 3) foi elaborada com base em questionários anteriores sobre transição e adaptação no ensino superior (e.g., Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Teixeira & Costa, 2017), tendo sido incluídos conteúdos específicos do ensino profissional, em quatro subescalas. Além da EAAE e da EAAEP foram também utilizadas a Escala de desenvolvimento e bem-estar (Diener & Ryan, 2009) e a Escala de autoeficácia geral (Schwarzer & Jerusalém, 1995) com propriedades psicométricas positivas nesta amostra.

No segundo artigo, a análise dos fatores explicativos do bem-estar salienta a centralidade da autoeficácia no agenciamento pessoal (Bandura, 1993). Neste sentido, sublinha-se a importância de as intervenções favorecerem as fontes de autoeficácia, quer nas experiências positivas dos alunos, quer nos fatores de suporte social e pedagógico em sala de aula, e ainda na imagem positiva dos cursos profissionais na sociedade portuguesa.

Neste estudo, o fator de cooperação com os professores também explica o bem-estar dos alunos da amostra, estando também estes dados de acordo com a literatura nesta temática (e.g., Samdal, Wold, & Bronis, 1999; Wang & Dishion, 2012, 2013). De referir a diferença dos resultados da percepção dos estudantes relativamente aos professores em sala de aula e a percepção do professor como amigo, sendo estes dados corroborados pelos estudos que realçam a importância do método pedagógico, no sucesso, autodeterminação e bem-estar dos alunos (Deci & Ryan, 2000; Moneta, 2014). Os dados encontrados podem também estar ligados à motivação e envolvimento dos professores do ensino profissional, que favorece o processo ensino/aprendizagem (Azevedo & Vieira, 2008; Madeira, 2006).

O modelo de regressão múltipla linear confirma ainda que os fatores ligados à carreira têm um papel relevante na explicação do bem-estar, especialmente a percepção de congruência entre aluno e curso, a percepção de prestígio e empregabilidade e os projetos de futuro. Estes resultados são corroborados pelas observações anteriores (Almeida, 2017; Ramos, 2016), bem como com os estudos que demonstram a importância da congruência entre indivíduo, contexto e carreira (e.g., Holland, 1997; Lent & Brown, 2013) e da relação entre ajustamento pessoal ao curso e bem-estar em estudantes do ensino superior (Almeida & Teixeira, in press; Teixeira & Costa, 2017). Estes resultados reforçam a relevância de ambientes que favoreçam o exercício das competências e capacidades pessoais, gerando satisfação, estabilidade e realização profissional e potenciando o florescimento das capacidades e da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Os resultados mostraram ainda a importância da empregabilidade e prestígio do curso e da escola no bem-estar dos estudantes. Este resultado salienta a internalização dos fatores de motivação extrínseca (Deci & Ryan, 2000) nos alunos da amostra, sendo concordante com a natureza do ensino profissional, em que um dos propósitos é a inserção profissional no mundo laboral (Costa, 2010). De salientar o impacto dos projetos futuros nos sentimentos de bem-estar dos alunos, sendo este resultado concordante com a literatura anterior, que salienta o papel dos objetivos na motivação intrínseca e no bem-estar (e.g., Antunes, 2000, 2013; Connolly & Myers, 2003; Deci & Ryan, 2000; Ramos, Paixão & Simões, 2011; Tolfo & Piccinini, 2007).

Também se confirmou a relação negativa dos estereótipos percebidos relativamente ao ensino profissional com o bem-estar dos alunos, sendo este dado corroborado pela literatura que menciona os estereótipos associados ao ensino profissional (Azevedo, 2003; 2010; Azevedo & Vieira, 2008; Madeira, 2006). Estes dados enfatizam a necessidade de uma reflexão sobre a intervenção com o intuito de

esbater os preconceitos associados ao ensino profissional em Portugal, junto dos alunos e das escolas profissionais, e da sociedade em geral. Podendo estas ações devem ser desenvolvidas na própria escola, na comunidade e na sociedade em geral.

### **Limitações e direções futuras**

Nos dois artigos são apontadas limitações, quer na metodologia, quer na amostra, nas variáveis de natureza pedagógica e sociodemográfica.

Futuramente poderia ser benéfica a inclusão de variáveis ligadas ao comportamento, motivação, rendimento académico e natureza sociodemográfica dos alunos, bem como a profissão e escolaridade dos pais, uma vez que estas variáveis se relacionam com a vivência escolar dos alunos (Dickinson, Abrams, & Tokar, 2017; Wang & Dishion, 2012). Poderá também ser interessante alargar a amostra aos alunos dos cursos científico humanísticos das escolas do ensino secundário, permitindo assim a realização de análises comparativas entre alunos dos dois percursos escolares (Azevedo, 2003).

Com os dados deste estudo seria ainda oportuno analisar o rendimento académico dos estudantes, relativamente às variáveis consideradas, não tendo esta análise sido realizada por condicionantes temporais.

### **Conclusões**

O presente estudo realça as características positivas dos instrumentos construídos, possibilitando assim a sua utilização na investigação sobre os fatores que influenciam o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos do ensino profissional. Estes resultados podem também ser fontes de reflexão para as intervenções com alunos, quer individualmente, quer em programas. Os resultados mostram ainda a importância de uma reflexão por parte das entidades que administram as escolas portuguesas sobre as medidas que podem favorecer o sucesso e o desenvolvimento dos estudantes, bem como otimizar a rede de relações do próprio ambiente escolar.

A presente investigação vem também fortalecer as pontes entre a Psicologia Positiva e a Psicologia do Desenvolvimento da Carreira e clarificar a natureza integrativa do modelo de Bem-Estar de Lent e Brown (2006). Também se realça a relevância do contexto de carreira na procura de propósitos e significados para a vida, considerando a pessoa autodeterminada, consciente de si e dos seus objetivos, numa visão holística, otimista e cooperativa. Este estudo salienta ainda o significado da consciência das escolhas e metas, nos sentimentos de congruência, empregabilidade e projetos de futuro

influenciando significativamente o bem-estar, plenitude e sentido de vida. A carreira representa um espaço pleno de possibilidades para o desenvolvimento do potencial dos sujeitos, sendo o envolvimento nas próprias escolhas o vetor para a satisfação das necessidades psicológicas (Deci & Ryan, 2002).

A presente investigação sugere ainda o papel crítico dos professores no desenvolvimento e bem-estar dos estudantes, sobretudo ao nível das estratégias pedagógicas que promovam a autonomia e o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Este dado sugere ainda reflexão sobre a necessidade de intervir com os professores, no sentido de fomentar a utilização de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia dos alunos em sala de aula.

Este trabalho sublinha ainda a necessidade da intervenção educacional de carreira ser dirigida para atenuação dos estereótipos associados ao ensino profissional. Esta preocupação deve ser considerada não apenas ao nível da comunidade escolar, mas também da sociedade em geral, criando assim um clima favorável às escolhas dos alunos neste tipo de ensino, com potencialidades de responder às necessidades, quer de realização e sucesso, por parte dos alunos, quer de recursos humanos qualificados, por parte da sociedade.



## Referências

- Ahn, H. S. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 112-136.
- Alder, N. (2002). Interpretations of the Meaning of Care: Creating Caring Relationships in Urban Middle School Classrooms. *Urban Education*, 37, pp. 241-266. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0042085902372005>
- Almeida, B. R. (2017). Gapar ou não Gapar, importa explorar e apoiar! A influência de atividades exploratórias e de suporte na transição e adaptação ao ensino superior. *tese de mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (in press). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) : avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1, pp. 81-93.
- Antunes, R. (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2013). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, pp. 251-263.
- Azevedo, J. (2003). Rendimento Escolar nas Escolas Secundárias e nas Escolas Profissionais: Resultados de Uma Amostragem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, pp. 3-30. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.14/3085>

- Azevedo, J. (2009). Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. *FEP - Comunicações em encontros nacionais / Presentations in national meetings*.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, pp. 25-29.
- Azevedo, J., & Vieira, M. I. (2008). Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. (F. d. Católica, Ed.) *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, pp. 51-69. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.14/13071>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey, United States of America: Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802\_3
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22, pp. 723-742.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>a</sup> ed.).
- Connolly, K. M., & Myers, J. E. (2003). Wellness and mattering: the role of holistic factors in job satisfaction. *Journal of employment counseling*, 40, pp. 152-160.
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24, pp. 189-199.
- Costa, H. C. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *MEDI@ÇÕES - Revista Online da ESE/IPS*, 1.
- Costa, H. C. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *MEDI@ÇÕES - Revista Online da ESE/IPS*, 1.

- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Relationships between Psychological Well-being and Resilience in Middle and Late Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, pp. 881-887.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: a consideration of human motivational universals. In P. J. Corr, & G. Mattheus, *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* (pp. 441-456). Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, S. D. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Demaray , M. K., Male, C. K., Davidson , L. M., Hodgson , K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, pp. 691-706.  
doi:<https://doi.org/10.1002/pits.20120>
- Dickinson, J., Abrams, M. D., & Tokar, D. M. (2017). An Examination of the Applicability of Social Cognitive Career Theory for African American College Students. *Journal of Career Assessment*, 25, pp. 75-92.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective Well-being: A general overview. *Journal of Psychology*, 39, pp. 391-406.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4<sup>a</sup> ed.). Sage Publications Ltd.
- Hofman, R. H., Adriaan Hofman, W. H., & Guldemon, H. (1999). Social and Cognitive Outcomes: A Comparison of Contexts of Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, pp. 352–366.
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, New York, United States of América.

- Imaginário, S., & Vieira, L. S. (2011). Bem-estar subjectivo, integração social e vivências académicas numa amostra de estudantes da Universidade do Algarve. *AMazônica*, 7, pp. 40-60.
- Keyes, C. L. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, pp. 395-402.
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2016). Perceção do feedback do professor e autoconceito vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17, pp. 211-223.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, pp. 236-247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of career assessment*, 14, 12-35.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16, pp. 6-21.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of counseling psychology*, 60, pp. 557-568.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2017). Promoting adaptive career behavior: a Social Cognitive Career Theory perspective. In *Transition, Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transition* (pp. 121-130). Routledge.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp. 79-122.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In D. Brown, *Career Choice and Development* (pp. 276-332). John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., Taveira, M. d., Sheu, H.-B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, pp. 190-198.
- Lopes, A., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens - Um percurso escolar diferente para (re)construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Martens, R., & Peterson, J. A. (1971). Group cohesiveness as a determinant of success and member satisfaction in team performance. *International review of sport sociology*, 6, pp. 49-61.
- Matheny, K. B., Roque-Tovar, B. E., & Curlette, W. L. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U. S: and mexican college students: a cross-cultural study. *Anales de Psicología*, 24, pp. 49-57.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of community psychology*, 14, pp. 6-23.
- Minkov, M. (2009). Predictors of Differences in Subjective Well-Being Across 97 Nations. *Cross-Cultural Research*, 43, pp. 152 - 179.
- Moneta, G. B. (2014). *Positive psychology. A critical introduction*. NY: Palgrave Mcmillan.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, pp. 166-175.

- Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. E., & Suh, E. M. (1999). Cross-Cultural Variations in Predictors of Life Satisfaction: Perspectives from Needs and Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, pp. 980-990.
- Ojeda, L., Flores, L., & Navarro, R. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58, p. 61.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51, pp. 60-75.
- Pinto, A. B., & Teixeira, M. O. (in press). Qualidades psicométricas da escala de avaliação do ambiente escolar.
- Priesack, A., & Alcock, J. (2015). Well-being and self-efficacy in a sample of undergraduate nurse students: A small survey study. *Nurse Education Today*, 35, pp. 16-20.
- Ramos, L. A., Paixão, M. P., & Simões, M. d. (n.d.). Os Mecanismos Sóciocognitivos e o Bem-Estar Psicológico: Proposta de um Modelo Integrativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45, pp. 133-147.
- Ramos, L. D. (2016). *Os mecanismos sócio-cognitivos e o bem-estar psicológico: teste de um modelo integrativo em estudantes universitários*.
- Roberts, W., Hom, A., & Battistich, V. (1995). Assessing Student's and Teacher's Sense of School as a Caring Community.
- Robertson, P. J. (2015). Positive psychology: a movement to reintegrate career counselling within counselling psychology? *Counselling Psychology Review*, 30, pp. 26-36.

- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Samdal, O., Wold , B., & Bronis, M. (1999). Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, pp. 296–320.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud , S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, pp. 242-251.
- Selingman, M. (2011). *What you can change... and what you can't*. Nicholas Brealey Publishing.
- Sheu, H., Liu, Y., & Li, Y. (2017). Well-being of college students in China: Testing a modified social cognitive model. *Journal of Career Assessment*, 25, pp. 144-158.
- Sheu, H.-B., Liu, Y., & Li, Y. (2017). Well-Being of College Students in China: Testing a Modified Social Cognitive Model. *Journal of Career Assessment*, 25, pp. 144-158.
- Shwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35-37). Windsor, United Kingdom: Nfer-Nelson.

- Siddiqui, S. (2015). Impact of Self-Efficacy on Psychological Well-Being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2, pp. 5-16.
- Soares, A., Almeida, L. S., & Ferreira, J. G. (2006). Questionário de Vivências Académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, pp. 101-120.
- Soares, A., Pinheiro, M., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58, pp. 97-116. doi:10.14195/1647-8606\_582\_6
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, pp. 67-85.
- Suldo, S. M., Shaffer-Hudkins, E., & Riley, K. N. (2008). A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23, pp. 56-69. doi:10.1037/1045-3830.23.1.56
- Suldo, S. M., Shaffer-Hudkins, E., Michalowski, J., Farmer, J., Riley, K., Friedrich, A., . . . Merrifield, H. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School psychology review*, 37, pp. 52-68.
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017, Janeiro-Junho). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *18*, pp. 19-29. doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *18*, pp. 19-29. doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>



- Teixeira, M. O., & Ferreira, I. A. (in press). Fatores familiares e escolares nas aspirações, na autoeficácia e no sucesso acadêmico. Um estudo exploratório com estudantes de 9º ano. *Revista da Sociedade Portuguesa de Psicologia*.
- Teixeira, M. O., & Pinto, A. B. (in press). Qualidades da escala de adaptação e ajustamento escolar no ensino profissional.
- Tolfo, S. d., & Pissinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19, pp. 38-46.
- Tong, K. K., & Wang, Y. Y. (2017). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in a Chinese community sample. *PLoS ONE*, 12, pp. 1-10. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181616>
- Wang, M.-T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22, pp. 40-53.
- Wang, M.-T., & Dishion, T. J. (2011). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence*, 22, pp. 40-53.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescent's Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47, pp. 633-662. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescent's Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47, pp. 633-662. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescent's Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47, pp. 633-662. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

## **Anexos**

## Anexo 1 – Escala de Avaliação do Ambiente Escolar

### Escala de avaliação do ambiente escolar

Adaptado de Roberts, W. (1995) e de Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010)

		1	2	3	4	5
1	Os alunos da minha turma tratam-se com respeito					
2	Nesta escola os alunos tratam-se com respeito					
3	Os alunos desta escola preocupam-se uns com os outros					
4	Os alunos da minha turma ajudam-se uns aos outros a aprender					
5	Os alunos desta escola trabalham em conjunto para resolver problemas.					
6	A minha escola é como uma família.					
7	Quando tenho algum problema, algum outro aluno ajuda-me					
8	Quando alguém na turma se sai bem, todos os colegas ficam contentes.					
9	Os alunos da minha turma trabalham em conjunto para resolver problemas					
10	Nesta escola, professores e alunos tratam-se com respeito.					
11	Os alunos da minha turma ajudam-se uns aos outros, mesmo que não sejam amigos					
12	A minha turma é como uma família.					
13	Quando tenho dificuldades nas tarefas escolares, sei que algum dos meus colegas tentará ajudar					
14	Os alunos da minha turma estão disponíveis para ajudar alguém, mesmo que interrompam as suas tarefas					
15	Nesta escola, sinto que posso falar com os professores sobre as coisas que me incomodam.					
16	Os meus colegas preocupam-se tanto com o meu trabalho como se fosse o deles.					
17	Os alunos da minha turma são mesquinhos uns com os outros.					
18	Os alunos desta escola só pensam em si próprios.					
19	Os alunos da minha turma não se preocupam verdadeiramente uns com os outros.					
20	Nesta escola, os alunos parecem não gostar muito uns dos outros.					
21	Nesta escola, as pessoas preocupam-se umas com as outras.					
22	Na minha turma o professor e os alunos planeiam em conjunto o que iremos fazer					
23	O professor da minha turma conta com a ajuda dos estudantes para decidir o que a turma deve fazer					
24	Na minha turma os alunos podem ajudar a planear os trabalhos.					
25	Na minha turma o professor e os alunos têm uma palavra a dizer sobre decisões imediatas					
26	Na minha turma consigo fazer as coisas que quero fazer					

## Escala de avaliação do ambiente escolar (cont.)

Adaptado de Roberts, W. (1995) e de Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010)

		1	2	3	4	5
27	O professor deixa-nos fazer as coisas à nossa maneira.					
28	Os alunos da minha turma podem conseguir alterar uma regra se a acharem injusta.					
29	O professor deixa-me escolher o que eu quero trabalhar.					
30	Na minha turma, só o professor decide as regras.					
31	Conto frequentemente com a ajuda dos professores quando tenho um problema pessoal ou social.					
32	Falo frequentemente com os professores sobre como as coisas correm na minha vida					
33	Os professores percebem frequentemente como realmente me sinto.					
34	Os alunos decidem frequentemente o lugar onde se sentam.					
35	Os alunos podem frequentemente escolher o grupo de trabalho.					
36	Os alunos são frequentemente chamados a participar nas regras e nas políticas da escola.					

**Anexo 2 – Resumo da comunicação em póster proposta para o 10º  
congresso AIDAP/AIDEP: Diagnóstico e avaliação psicológica**

**Qualidades psicométricas da Escala de Adaptação e Ajustamento Escolar  
no Ensino Profissional (EAAEP)**

**Maria Odília Teixeira<sup>1</sup> & Ana Beatriz Pinto<sup>1</sup>,**

*moteixeira@psicologia.ulisboa.pt & abrp@campus.ul.pt,*

*1. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa*

**Resumo**

Analisa-se as qualidades psicométricas da Escala de Adaptação e Ajustamento Escolar no Ensino Profissional, que foi construída com referência aos modelos sociocognitivos, no propósito de avaliar fatores de adaptação e sucesso dos estudantes das escolas do ensino profissional. A amostra é constituída por 296 estudantes dos 10º (13.9%), 11º (55.7%) e 12º (30.4%) anos, em seis escolas de diferentes regiões do país, sendo que 56,6% são rapazes. Nos indicadores de validade, destacam-se nos resultados dos itens quatro fatores extraídos em componentes principais com rotação *varimax*, que correspondem às dimensões teóricas: Congruência entre características pessoais e curso, Prestígio-Empregabilidade da escola e do curso, Estereótipos associados ao Ensino Profissional e Especificidades do ensino profissional (resultados escolares, facilidade, natureza prática). Nas escalas, as distribuições dos resultados indiciam sensibilidade da medida às diferenças individuais, e os alfas de Cronbach em três das subescalas são superiores a .64, situando-se em .49 na subescala Especificidades do Ensino Profissional. Os resultados são sugestivos das qualidades psicométricas da medida, apesar de se preverem alteração no conteúdo de alguns itens para aperfeiçoamento do instrumento. Este instrumento tem potencialidades como recurso a utilizar com os estudantes do ensino profissional em aconselhamento da carreira, e na investigação sobre fatores que facilitam a adaptação e sucesso dos estudantes aos ambientes das escolas profissionais.

**Palavras-chave:** ensino profissional, precisão, validade

### Anexo 3 – Escala de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Profissional

<b>Questionário</b>	
Idade ____	Sexo ____
Naturalidade _____	Curso-ano que frequenta _____
Este curso foi a sua 1ª opção <b>SIM</b> ____ <b>NÃO</b> ____	
Esta escola foi a sua 1ª opção <b>SIM</b> ____ <b>NÃO</b> ____	
Se respondeu <i>não</i> , indique o curso e /ou escola que pretendia _____	

***Avalie o curso que frequenta relativamente, utilizando uma escala de 1 a 5***

***Em que 1 Significa nada, 2 pouco, 3 médio, 4 muito, 5 muito bom***

	1	2	3	4	5
1 O curso corresponde aos meus interesses					
2 O curso corresponde às minhas competências/capacidades					
3 O curso tem boas oportunidades de emprego					
4 A minha escola tem prestígio					
5 O curso corresponde ao meu estilo de vida					
6 Consigo bons resultados escolares					
7 Dizem que o ensino profissional é para alunos com insucesso					
8 É um curso compatível com o meu género/sexo					
9 Identifico-me com as atividades deste curso					
10 É fácil conseguir emprego com este curso					
11 O ensino profissional é mais fácil					
12 O ensino profissional é para alunos mais velhos					
13 No futuro, pretendo seguir um curso/profissão nesta área técnica					
14 Os cursos profissionais são mais práticos					
15 Os meus pais gostam que eu siga um curso profissional					
16 Os alunos que terminam este curso rapidamente arranjam trabalho					
17 Na escola anterior disseram que eu seria bom num curso profissional					
18 Sinto dificuldade de estar fora da minha zona de residência (deslocado)					
19 Tive insucesso num sistema de ensino diferente					
20 Deram-me boas referências desta escola/curso					

Escolaridade da Mãe _____	Escolaridade do Pai _____
Profissão da Mãe _____	Profissão do Pai _____
Naturalidade da Mãe _____	Naturalidade do Pai _____

Marque com **X** a avaliação que faz do seu desempenho escolar:

**BOM** \_\_\_\_\_ **MÉDIO** e pode melhorar \_\_\_\_\_ **MAU** e precisa de apoio \_\_\_\_\_

Indique as disciplinas em que sente mais facilidade

\_\_\_\_\_

Indique as disciplinas em que tem maiores dificuldades

\_\_\_\_\_

**Indique os seus projetos para o futuro:**

Concluir o 12º ano \_\_\_\_\_ Concluir um Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) \_\_\_\_\_

Concluir um curso Superior \_\_\_\_\_

Indique o CTeSP ou curso Superior que gostaria de frequentar

\_\_\_\_\_